

University of Groningen

Meertaligheid op school Lyndensteyn

Stellingwerf, B.P.; Visser, Saskia

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2008

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Stellingwerf, B. P., & Visser, S. (2008). *Meertaligheid op school Lyndensteyn*. s.n.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



rijksuniversiteit
 groningen

Meertaligheid op School

Lyndensteyn

Een literatuurstudie



Berend Stellingwerf
Saskia Visser

**Expertisecentrum taal,
onderwijs en
communicatie**

**Wetenschapswinkel
Taal, Cultuur en
Communicatie**

5 november 2008



Meertaligheid op School Lyndensteyn

Een literatuurstudie

Berend Stellingwerf
Saskia Visser

5 november 2008

Inhoudsopgave

1	Inleiding	4
2	Vraagstelling	5
3	Zicht op meertaligheid	6
3.1	Type meertaligheid	6
3.2	Taalaanbod	6
3.3	Verband tussen beheersing beide talen	7
3.4	Motivatie en status	7
3.5	Effecten van meertaligheid op de taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling	8
4	Meertaligheid en leerproblemen	10
5	Meertaligheid en specifieke taalleerproblemen	12
6	Meertaligheid en NAH	14
7	Conclusies en aanbevelingen	16
7.1	Discussiepunten	16
8	Geraadpleegde literatuur	17

1 Inleiding

School Lyndensteyn is een tweetalige mytyl- en tytylschool voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs. De leerlingen zijn kinderen en jongeren van vier tot en met twintig jaar die lichamelijk of meervoudig gehandicapt of langdurig ziek zijn.

Het onderwijs- en revalidatieprogramma vormen bij de school een geïntegreerd geheel. Therapieën en behandelingen vinden plaats onder schooltijd. In de werkvorm Eén Kind Eén Plan (EKEP) wordt de leerling individueel bijgestaan door een team van schoolmedewerkers en revalidatiemedewerkers.

Het onderwijs op School Lyndensteyn wordt ingedeeld in vier leerroutes.

- | | |
|-------------|--|
| Leerroute 1 | - Leerlingen beheersen de leerstof tot en met groep 7 en 8
- IQ >90
- Normaal lerend |
| Leerroute 2 | - Leerlingen beheersen de leerstof tot en met groep 6
- IQ 80 - 90
- Normaal lerend. |
| Leerroute 3 | - Leerlingen beheersen de leerstof tot en met groep 3, 4 en 5
- IQ 70 - 80
- Moeilijk lerend. |
| Leerroute 4 | - Leerlingen beheersen de leerstof van groep 3 of lager
- IQ 50/55 - 70
- Zeer moeilijk lerend (meervoudig gehandicapte kinderen). |

De normaal lerende kinderen werken volgens de eerste twee leerroutes, moeilijk lerende kinderen volgens route 3 en zeer moeilijk lerende kinderen volgens route 4. Het niveau wordt voor elke leerling bepaald door de leerprestaties, zelfredzaamheid, het sociaal-emotioneel functioneren en het IQ.

2 Vraagstelling

School Lyndensteyn heeft te maken met een meertalige leerlingen- en docentenpopulatie. De inschatting is dat 50% van de leerlingen het Fries en de andere 50% het Nederlands als moedertaal heeft. Voor een deel van deze leerlingen zal daarom meertaligheid een gegeven zijn (zij beheersen al in meer of mindere mate het Nederlands en het Fries), voor andere leerlingen geldt dat ze pas op school met een tweede taal worden geconfronteerd (hetzij het Nederlands, hetzij het Fries). De school stelt zich nu met de vraag hoe zij met deze één- en tweetaligheid van leerlingen en docenten om moet gaan.

Algemene vragen hierbij zijn:

- ‘Mag je van leerlingen met een hersenbeschadiging verwachten dat ze meerdere talen op schoolniveau beheersen?’
- ‘Is het voor de taalontwikkeling van onze leerlingen goed of slecht om ze een andere taal naast hun moedertaal te leren?’
- ‘Moeten we vakinhouden ook aanbieden in het Fries in plaats van het Nederlands, aangezien het Fries voor sommige leerlingen duidelijk hun sterkste taal is?’
- ‘Is het verstandig leerlingen die het Nederlands als moedertaal hebben, deel te laten nemen aan de lessen in het Fries?’

In deze literatuurstudie wordt gekeken naar de volgende specifieke vragen:

- Wat betekent meertaligheid voor leerlingen met een meervoudige handicap (cognitief beperkt en laagfunctionerend, ZML en lager)?
- Wat betekent meertalig zijn voor leerlingen met een niet aangeboren hersenbeschadiging?

De focus daarbij zal liggen op de meertaligheid bij kinderen met een aangeboren (leerroute 3 & 4) of verworven hersenbeschadiging. Aangezien het lastig is om literatuur te vinden die precies aansluit bij de doelgroep van School Lyndensteyn wordt het onderwerp van deze studie breder getrokken en wordt ook gekeken naar literatuur rond meertaligheid en laagfunctionerende kinderen. De voorbeelden die in dit rapport gegeven worden, zijn toegespitst op het Fries en het Nederlands, maar in principe ook geldig voor andere talen en dialecten.

Deze literatuurstudie begint met een schets van wat meertaligheid inhoudt en welke factoren van invloed zijn bij een succesvolle meertalige ontwikkeling in het algemeen. Vervolgens zal de literatuurstudie meer toegespitst worden op de specifieke doelgroepen waar School Lyndensteyn mee te maken heeft. We richten onze blik daarbij op mogelijk complicerende problematiek die het algemene patroon zou kunnen beïnvloeden, zoals leerproblemen, taalleerproblemen en niet-aangeboren hersenbeschadigingen (NAH). Tot slot worden conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan om op een adequate wijze met meertaligheid op de school om te gaan. Daarbij geven we ook een aantal discussiepunten aan, waarover in de school gesproken kan worden om het beleid verder vorm te geven en vervolgacties in te zetten.

3 Zicht op meertaligheid

Om een goed zicht op meertaligheid en de mogelijkheden van meertalig onderwijs op de school te krijgen, wordt eerst besproken wat we onder meertaligheid verstaan en met welke groepen leerlingen school Lyndensteyn in dat opzicht te maken heeft. Daarna wordt uiteengezet welke factoren een rol spelen bij het succesvol ontwikkelen van meer dan een taal in het algemeen. Ten slotte is er aandacht voor de effecten van meertaligheid op de taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling van kinderen.

Er zijn meerdere definities van meertaligheid in omloop, maar voor deze literatuurstudie is de volgende het meest passend. Iemand is meertalig ‘wanneer hij/zij afwisselend meer dan één taal gebruikt ten behoeve van de interactie met relevante gesprekspartners’ (Penninx et al, 1998). In deze definitie staat niet het beheersingsniveau, maar het gebruik van meerdere talen centraal. Kinderen zijn immers nog bezig om hun taal/talen te ontwikkelen, dus het gaat er in eerste instantie niet om hoe goed ze beide talen gebruiken, maar dat ze in dit geval zowel het Fries als het Nederlands gebruiken om te communiceren. Het is uiteraard de taak van de school om deze taalontwikkeling zo goed mogelijk te stimuleren.

Met deze definitie in gedachten en de leerlingen van School Lyndensteyn voor ogen, kunnen we een indeling maken in navolging van Cummins & Swain (1986).

School Lyndensteyn heeft wat meertaligheid betreft te maken met vier groepen leerlingen:

- I Meertalige leerlingen die beide talen goed beheersen
- II Meertalige leerlingen die slechts een van beide talen goed beheersen en de andere in duidelijk mindere mate
- III Meertalige leerlingen die beide talen niet goed beheersen
- IV Eentalige leerlingen die mogelijk nog meertalig kunnen worden

In de meest ideale omstandigheden zou je kunnen willen streven naar het stimuleren van de taalontwikkeling van alle leerlingen op zodanige wijze dat ze allemaal tot groep I gaan behoren. Of dat haalbaar en wenselijk is hangt van een aantal factoren af, die de school in kaart zou moeten brengen. Deze factoren worden hieronder besproken.

3.1 Type meertaligheid

Er wordt vaak onderscheid gemaakt tussen simultane en sequentiële meertaligheid. Bij simultane meertaligheid leert een kind vanaf de geboorte twee of meer talen. In het taalsysteem van de kinderen zijn beide talen verankerd en de kinderen kunnen in een gesprek naadloos overgaan van de ene taal naar de andere. De school krijgt te maken met deze kinderen als meertalige leerlingen (groep I en II en soms III). Bij sequentiële meertaligheid leert het kind de tweede taal op een later moment. Meestal is dat na het derde levensjaar van het kind nadat de basis voor de eerste taal reeds is gelegd. Voor een aantal leerlingen op school Lyndensteyn zal er sprake zijn van sequentiële meertaligheid. Deze leerlingen hebben van huis uit bijvoorbeeld alleen het Fries meegekregen en worden op de peuterspeelzaal of de basisschool voor het eerst geconfronteerd met het Nederlands. Het omgekeerde zal natuurlijk ook voorkomen. Leerlingen die Nederlands als eerste taal hebben en het Fries oppikken bij vriendjes en vriendinnetjes, op school en op straat. Wanneer kinderen sequentieel meertalig zijn, zullen ze vaker behoren tot groep II (met een duidelijk dominante eerste taal) of IV (eentalig), wanneer ze bij School Lyndensteyn worden aangemeld.

Bij sequentiële meertaligheid hangt de mate waarin de tweede taal vloeiend wordt geleerd onder andere af van de mate van beheersing van de eerste taal en de hoeveelheid aanbod in de tweede taal.

3.2 Taalaanbod

In veel studies wordt ingegaan op de culturele of linguïstische achtergrond van de leerlingen. Deze heeft een bepalende invloed op de vaardigheden in het spreken en begrijpen van twee of meer talen. Dat wil zeggen dat wanneer één van de talen die een kind ontwikkelt een minderheidstaal is, voor de ontwikkeling van deze taal meer aandacht nodig zal zijn. Het taalaanbod in deze taal zal namelijk kleiner zijn. In Friesland is het moeilijk om te spreken van een meerderheids- en een minderheidstaal: het Fries is in Nederlands perspectief dan wel een minderheidstaal, maar in veel situaties binnen de provincie misschien juist wel de

meerderheidstaal. Door het tweetalige beleid op School Lyndensteyn is de verwachting dat de leerlingen met beide talen veel in aanraking zullen komen. Dat is ook nodig voor het verwerven van beide talen, het liefst via actieve communicatie met verschillende sprekers die deze taal als moedertaal beheersen, aangevuld met andere gesproken en geschreven bronnen (bijvoorbeeld radio en TV, internet, boeken en kranten).

Het is echter wel belangrijk om hierbij te letten op individueel verschillende situaties. Bij leerlingen die buiten de provincie Friesland wonen of in delen/sociale omgevingen waar weinig tot geen Fries wordt gesproken, kan het zijn dat het Friestalige aanbod uitsluitend op school gegeven wordt. Dit is mogelijk te weinig om echt te kunnen komen tot succesvolle meertaligheid.

3.3 Verband tussen beheersing beide talen

Naast de hoeveelheid taalaanbod in beide talen speelt ook de rijkdom van dit taalaanbod een belangrijke rol. Uit o.a. eerder Etoc-onderzoek in Oost-Groningen (Stellingwerf e.a., 2004) bleek dat het voor de taalontwikkeling van kinderen niet uitmaakt welke taal er thuis gesproken wordt, maar dat de kwaliteit van en variatie in taal die de ouders gebruiken wel van belang is. Te denken valt daarbij aan de hoeveelheid boeken in huis, frequentie van bibliotheekbezoek en meer plezier in lezen, variatie in computergebruik, gesprekken tussen ouders en kinderen over diverse onderwerpen. Uit dit onderzoek bleek ook wederom dat de thuistaal van kinderen van grote invloed is op de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheden, en daarmee op schoolsucces. We hebben dan eigenlijk te maken met kinderen uit groep (III). Met name kinderen uit een taalarme thuisomgeving ondervinden moeilijkheden met de schoolse taal, omdat die mijlenver van hun eigen thuistaal verwijderd ligt. Voor leerkrachten die te maken hebben met kinderen die uit gezinnen komen waar die taalrijkheid niet zo groot is, is het belangrijk om inzicht te krijgen in die thuistaalsituatie, zodat ze daar vervolgens in hun didactiek en schoolse activiteiten bij kunnen aansluiten.

Voor leerlingen uit groep II geldt dat ze een dominante taal hebben, de taal waarin ze meestal denken en spreken en die beter ontwikkeld is dan de andere taal. In een aantal studies komt in dit verband naar voren dat formele instructie in een van beide talen en ondersteuning in de andere taal de leerlingen goed in staat stellen om de leerstof te begrijpen.

Voor leerlingen met een andere linguïstische achtergrond, sprekers van een minderheidstaal, wordt de zaak complexer. Bij veel Chinese families in Nederland wordt thuis vaak Chinees gesproken. Daarnaast komen de leerlingen binnen de Chinese gemeenschap veel in aanraking met de Chinese taal. Deze leerlingen zijn echter goed in staat om het Fries en/of het Nederlands zich eigen te maken mits ze in de thuissituatie het Chinees goed hebben leren beheersen. Een goede beheersing van de thuistaal is een belangrijke voorwaarde voor de verwerving van de tweede en/of derde taal.

Bij ouders die ervoor kiezen hun kinderen niet in hun eigen eerste/dominante taal op te voeden, kunnen zich problemen voordoen. Dit komt soms voor bij vluchtelingen, die uit ambitie en drang tot aanpassing ervoor kiezen om hun kinderen in het Nederlands op te voeden. Dan bestaat het gevaar dat de kinderen een gemankeerde moedertaal overhouden en onvoldoende basis hebben voor het vloeiend leren spreken en beheersen van een tweede taal. Ook bij ouders die onder druk van misvattingen en verkeerde adviezen overschakelen naar een taal thuis die ze minder goed beheersen, kan dit effect optreden (groep III).

Kortom de vloeiendheid waarmee de eerste en de tweede taal gesproken en beheerst wordt, is in grote mate afhankelijk van de rijkdom van het taalaanbod. Leerlingen die thuis en/of op school veel meertalig en gevarieerd taalaanbod krijgen, zullen beide talen gemakkelijker verwerven. Wanneer vastgesteld wordt dat het taalaanbod thuis beperkt is, zal de school moeten proberen de thuistaal te versterken om te kunnen komen tot een succesvolle taalontwikkeling in beide talen.

3.4 Motivatie en status

Een meertalige taalontwikkeling heeft meer kans van slagen als kinderen gemotiveerd zijn om beide talen te leren. De omgeving kan daarin een belangrijke rol spelen. Wanneer ouders en school positief staan tegenover de taal/talen die het kind leert en hem/haar daarin stimuleren,

zal het kind de talen ook beter leren. Vooral bij kinderen die thuis eentalig zijn opgevoed (groep IV) kan het voorkomen dat zij zich niet op hun gemak voelen wanneer zij voor het eerst

geconfronteerd worden met een nieuwe taal die ze nog niet beheersen. Om ervoor te zorgen dat deze kinderen ook een tweede taal gaan ontwikkelen, is het van belang dat zij zich eerst veilig gaan voelen in de klas.

De motivatie om een taal te leren kan ook verband houden met de status van de talen. Voor een goede tweetalige ontwikkeling is het van belang dat beide talen een gelijke status hebben. Vaak worden in Nederland minderheidstalen geassocieerd met een lagere status dan het Nederlands of andere talen die als nuttig worden beschouwd zoals het Engels of het Frans. Voor het Fries in Friesland is het gebrek aan status minder aanwezig dan voor het Stellingwerfs, Gronings of het Turks. Maar voor Nederlandstalige leerlingen en hun ouders kan dit verschil in status van het Fries en het Nederlands wel aanwezig zijn. De lagere status van de minderheidstalen kan een negatieve invloed hebben op de motivatie van kinderen om deze taal te leren, en daarmee dus ook op de taalontwikkeling. (Burkhardt-Montanari e.a., 2004)

3.5 Effecten van meertaligheid op de taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling

Cummins stelde in 1976 de Threshold Hypothesis op. Deze hypothese geeft de relatie weer tussen de mate van tweetaligheid en de cognitieve gevolgen daarvan. De hypothese gaat uit van twee drempels. Beide drempels geven het talige niveau van een kind weer. Bij de eerste en lage drempel, is het kind in allebei de talen nog niet competent genoeg, en treden er negatieve cognitieve gevolgen op. In het gebied tussen de twee drempels, is het kind competent in één van de twee talen (native speaker) en dat geeft negatieve noch positieve effecten. Boven de tweede en hoge drempel, is het kind competent in beide talen en heeft dat positieve cognitieve gevolgen.

Cummins & Swain (1986) stellen in hun dubbele drempel theorie dat meertaligheid een positief effect heeft op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen afkomstig uit groep I. Deze leerlingen hebben een grotere kans op succesvol doorlopen van de schoolloopbaan dan eentalige leerlingen. Ze hebben vaak al vroeg een hoger ontwikkeld metalinguïstisch bewustzijn. Dat wil zeggen dat deze kinderen zich er al op zeer jonge leeftijd van bewust dat ze twee talen spreken en begrijpen hoe een taal in elkaar zit. Ze kunnen daardoor flexibeler omgaan met taal en zijn zich sneller bewust zijn van grammaticale fouten.

Cummins (2000) zegt dat de belangrijkste voorwaarde bij de hypothese is dat het kind zich moet blijven ontwikkelen in beide talen, wil het positieve cognitieve gevolgen opleveren. De hypothese is speculatief, omdat er verschillende onderzoeken naar gedaan zijn, maar daar is geen empirisch bewijs uit gekomen. Het onderdeel dat wel door de meesten wordt gesteund, is dat kinderen de beide talen moeten blijven ontwikkelen tijdens de basisschool omdat dit mogelijk positieve academische, cognitieve en talige gevolgen heeft.

Bij leerlingen die een voldoende beheersing van de eerste of de tweede taal hebben (groep II), zal de cognitieve ontwikkeling van de leerling normaal verlopen. De leerling kan altijd op de andere taal terugvallen als iets niet wordt begrepen. Bij instructie in de tweede taal van de leerling is het dan wel nuttig ondersteuning in de dominante taal te bieden.

Problematischer wordt het voor leerlingen die de eerste taal niet goed beheersen (groep III). De cognitieve ontwikkeling van de leerling kan achterop raken omdat de leerling onvoldoende de moedertaal beheerst. Het aanleren van bepaalde concepten en de kennisoverdracht zal dan aanzienlijk worden bemoeilijkt. Er is immers geen referentiekader om op terug te vallen.

Aanwijzingen voor de geldigheid van de theorie van Cummins zijn ondermeer gevonden door Bournot-Trites en Tellowitz (2002). Deze auteurs concluderen na een onderzoek bij Franstalige Canadese leerlingen die Engels als tweede taal leerden dat er (1) empirisch bewijs is voor de dubbele drempel theorie van Cummins en Swain; (2) door het leren van de tweede taal geen negatieve effecten zijn op de beheersing/verwerving van de eerste taal; (3)

vaardigheid in het leren van de ene taal juist een positief effect heeft op het leren van de tweede taal. Deze bevindingen worden ook ondersteund door onderzoek in andere talen. Archibald e.a. (2006) beschrijven daarnaast nog een aantal andere effecten van het verwerven van een tweede taal op de cognitieve- en taalontwikkeling. Deze leerlingen leren in de eerste

plaats complexere zinnen maken in de moedertaal. In de tweede plaats worden vertel-, lees- en schrijfvaardigheden in belangrijke mate verder ontwikkeld. Tenslotte heeft het een positieve invloed op andere vaardigheden zoals creatief denken, metalinguïstische vaardigheden, rekenen en wiskunde. Op het interpersoonlijke vlak wordt vaak een positieve houding van de leerling ten opzichte van anderen beschreven.

Samenvattend kan worden gesteld dat het succesvol ontwikkelen van meertaligheid afhankelijk is van de hoeveelheid en de rijkdom van het taalaanbod in beide talen, het beheersingsniveau van de eerste taal en de motivatie van kinderen en omgeving om beide talen te leren. Deze factoren zal de school van individuele leerlingen in kaart moeten brengen om te kunnen bepalen waarmee elke leerling het beste geholpen is. In het geval van meertalige leerlingen met een of meer talen die beperkt ontwikkeld zijn (groep II en III) zal de school aandacht moeten besteden aan ondersteuning in de dominante taal. Vooral de leerlingen met een onvoldoende ontwikkelde thuistaal (groep III) lopen risico's om ook in hun cognitieve ontwikkeling achter te blijven. Of het ontwikkelen van meertaligheid en in welke mate voor eentalige leerlingen (groep IV) haalbaar en wenselijk is hangt ook van deze factoren af.

Meertaligheid heeft positieve effecten op de cognitieve ontwikkeling en de taalontwikkeling van normaal presterende leerlingen. Dit zal dus ook gelden voor leerlingen op School Lyndensteyn die leerroute 1 of 2 doorlopen. In de volgende delen wordt ingegaan op de vraag of die bevindingen ook gelden voor leerlingen met leerproblemen, met specifieke taalstoornissen of NAH.

4 Meertaligheid en leerproblemen

In de voorgaande paragraaf is naar voren gekomen dat meertalig zijn of meertalig worden positieve effecten kan hebben op de taalontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling van normaal lerende leerlingen. De vraag is echter of leerlingen met een meervoudige handicap die leerroute 3 of 4 volgen, in staat zijn om op een succesvolle wijze meertalig te worden.

Tot de zeventiger jaren werd verondersteld dat het leren van een tweede taal een te grote cognitieve belasting zou zijn voor leerlingen met leerproblemen. De laatste decennia is er een kentering geweest in het denken over meertaligheid en leerproblemen. Uit diverse recente studies (bijv. Candelaria-Greene, 1996; Miles, 1996) blijkt dat ook kinderen met leerproblemen veelal goed in staat zijn om een tweede taal te leren. Natuurlijk zijn ook hier de factoren motivatie, taalaanbod en beheersing van de eerste taal van belang bij het al dan niet succesvol verwerven van een tweede taal. Daarop zal hieronder nader worden ingegaan. Verouderde opvattingen van leerkrachten en ouders kunnen er voor zorgen dat meertaligheid of het verwerven van een tweede taal niet gestimuleerd wordt bij deze groep leerlingen (Miles, 1996). Zo kan een leerkracht uit de - dus ontorechte - angst voor cognitieve overbelasting Friestalige ouders adviseren om thuis ook Nederlands te gaan spreken. Omgekeerd kan een leerkracht kiezen voor een uitsluitend Friestalige benadering van kinderen die van huis uit alleen het Fries hebben meegekregen of een uitsluitend Nederlandstalige benadering van Nederlandstalige kinderen. Het zal duidelijk zijn dat een dergelijke aanpak leerlingen niet zal motiveren om de andere taal te leren en bovendien te weinig aanbod in de tweede taal oplevert. Op deze manier zullen de leerlingen niet succesvol meertalig worden. Het is natuurlijk een andere vraag of dat in alle situaties en voor alle kinderen wel wenselijk zou zijn.

Evenals bij normaal lerende leerlingen speelt dus de beheersing van de moedertaal of dominante taal een belangrijke rol bij het verwerven van de tweede taal (Sparks, 2006). Als de beheersing van de eerste taal matig ontwikkeld is, dan zal daar specifieke aandacht aan moeten worden besteed. Voor leerlingen waarbij het Fries de dominante taal is, zal daarom naast aandacht voor het Nederlands ook aandacht besteed moeten worden aan de versterking van de beheersing van het Fries. Voor Nederlandstalige leerlingen geldt uiteraard hetzelfde, ook bij hen zal de dominante taal moeten worden versterkt. Sparks wijst erop dat de intelligentie van de leerling geen goede voorspeller is voor de toekomstige taalvaardigheid van de leerling in een tweede taal. Het is dus niet zo dat leerlingen met een lager IQ een lagere taalvaardigheid in de tweede taal kunnen bereiken. De lees- en spelvaardigheden in de dominante taal van deze leerlingen hebben een veel grotere invloed op het leren beheersen van de tweede taal. Wanneer deze vaardigheden in de dominante taal beperkt zijn, zal dat zijn weerslag hebben op dezelfde vaardigheden in de tweede taal. Volgens Sparks moet daarom extra aandacht worden besteed aan het leren van deze vaardigheden in de dominante taal. Deze extra aandacht kan in het Eén Kind Eén Plan worden opgenomen.

De mate waarin en het gemak waarmee een leerling de tweede taal leert begrijpen en gebruiken, heeft niet alleen met de vaardigheden van de leerling te maken. Ook de omgevingsfactoren zijn van belang. Het gaat daarbij om de eerder besproken factoren als mate en rijkdom van taalaanbod en motivatie. Ook de moeilijk lerende en zeer moeilijk lerende leerlingen moeten voldoende in aanraking komen met de tweede taal in een gevarieerde en rijke vorm. Het is extra belangrijk voor deze leerlingen dat begeleiders en leerkrachten beide talen goed beheersen (Fradd en Correa, 1989; Gersten en Woodward, 1994; en Ortiz, 2001). Enerzijds omdat ze de leerlingen dan beter begrijpen, anderzijds omdat de leerlingen veel van hun cognitieve concepten in hun eerste taal hebben aangeleerd. Beheersing van beide talen zorgt er voor dat leerkrachten en begeleiders meer zelfvertrouwen hebben richting de leerling en dat ze dus ook gemakkelijker met de leerling communiceren (Paneque & Barbeta, 2006). Kortom naarmate leerkrachten de moedertaal van de leerling beter begrijpen, zullen ze de leerlingen adequater kunnen begeleiden. Als de leerkracht of begeleider ook actief in deze taal kan ondersteunen is dat een pré.

Het is goed om ons te realiseren dat de taalontwikkeling van kinderen in het onderwijs van belang is, maar dat taal ook het belangrijkste middel is bij het verwerven van kennis. Vanwege het feit dat deze leerlingen nu juist problemen hebben met het verwerven van kennis, is het belangrijk om bij alle vakken in het onderwijsprogramma extra aandacht te schenken aan de

taal of talen waarin de kennis wordt aangeboden. Baca & Cervantes (1991) wijzen erop dat het belangrijk is om leerlingen met leerproblemen schoolse concepten ook in hun eerste taal aan te bieden, omdat het leren dan voor de leerlingen meer betekenisvol is. Volgens deze auteurs leren ook leerlingen met leerproblemen dan sneller en gemakkelijker. Uit het onderzoek van Maldonado (1994) blijkt dat moeilijk lerende leerlingen beter presteren als ze instructie in de tweede taal en ondersteuning in de eerste taal krijgen. Deze leerlingen scoorden duidelijk beter dan leerlingen die uitsluitend les krijgen in hun tweede taal. Daarnaast vonden de onderzoekers een negatief effect op de leermotivatie van leerlingen die enkel en alleen in hun tweede taal les kregen. Voor de leerlingen van School Lyndensteyn die leerroute 3 of 4 zou dit betekenen dat wanneer de instructie in het Fries wordt gegeven, leerlingen met het Nederlands als dominante taal in het Nederlands ondersteund worden. Voor instructie in het Nederlands geldt dat de leerlingen met het Fries als dominante taal is, baat hebben bij ondersteuning in het Fries.

Het gebruik van beide talen moeten worden gestimuleerd door leerkracht en omgeving (Miles, 1996). In het kader van de werkvorm Eén Kind Eén Plan kan voor ieder leerling bekeken worden welke taal dominant is en welke extra taalondersteuning nodig is. Op deze wijze kan de moedertaal ondersteuning bieden bij het leren van begrippen, concepten en de tweede taal. Het ontraden van het gebruik van de moedertaal heeft eerder negatieve effecten dan positieve effecten op de motivatie en cognitieve- en taalontwikkeling van de leerling.

Samenvattend kan worden gesteld dat ook leerlingen met meer of minder ernstige leerproblemen een tweetalig taalaanbod aankunnen en succesvol meertalig kunnen worden. Een meertalig aanbod leidt niet tot cognitieve overbelasting. Wel kan dit misverstand onder ouders of leerkrachten leven, waardoor leerlingen onvoldoende worden gemotiveerd tot het leren van de tweede taal. De hoogte van het IQ is niet van invloed op de taalvaardigheid, de beheersing van de dominante taal/moedertaal wel. Aandacht voor vaardigheden in de dominante taal naast de tweede taal en een voldoende en rijk aanbod in beide talen is daarom noodzakelijk, net als bij normaal lerende kinderen.

Bij moeilijk tot zeer moeilijk lerende kinderen is het van extra groot belang dat leerkrachten beseffen dat taal het middel is tot het verwerven van kennis. Het is cruciaal voor de cognitieve ontwikkeling van deze kinderen dat de leerkrachten/begeleiders bij alle vakken de leerlingen kunnen ondersteunen in de voor de leerling dominante taal. Dit leidt tot betere prestaties en een sterkere motivatie om te leren.

5 Meertaligheid en specifieke taalleerproblemen

Leerlingen met een specifieke taalbeperking nemen een bijzondere positie in ten opzichte van leerlingen met andersoortige leerproblemen. Leerlingen met een specifiek taalleerprobleem hebben een normale sociaal-emotionele ontwikkeling, normaal gehoor, motorische spraakvaardigheden en IQ, maar de taalvaardigheid van deze leerlingen is beduidend slechter dan die van leerlingen met dezelfde leeftijd. Van leerlingen die een minderheidstaal spreken wordt soms ten onrechte gedacht dat ze een specifiek taalleerprobleem hebben vanwege een achterstand in taalvaardigheid. Het is daarom verstandig om bij een verdenking van een specifiek taalleerprobleem bij een leerling die een minderheidstaal spreekt of bij een meertalige leerling te testen in de eerste taal van de leerling (Bedore en Peña, 2007).

Evenals bij leerlingen met andersoortige leerproblemen werd tot voor kort gedacht dat meertaligheid of de verwerving van een tweede taal een negatief effect zou hebben op de cognitieve- en taalontwikkeling van kinderen met een specifiek taalleerprobleem. De ouders van deze leerlingen werd bijvoorbeeld geadviseerd om thuis maar een taal te spreken (Paradis, 2007). De eerder genoemde studies over meertaligheid die laten zien dat meertaligheid een positief effect kan hebben op de taal- en cognitieve ontwikkeling (zie bijv. Cummins en Swain, 1986) hebben echter meestal geen betrekking op leerlingen met een specifiek taalleerprobleem.

Recentere studies van o.a. Paradis (2004a, 2004b en 2007) proberen die specifieke situatie in kaart te brengen.

Paradis legt in haar artikelen uit dat je op verschillende manieren naar meertaligheid en taalleerproblemen kunt kijken. Er zijn twee theorieën die het ontstaan van specifieke taalleerproblemen proberen te verklaren: de algemene vertragingstheorie en de specifieke taalverwerkingstheorie. Beide theorieën voorspellen een ander effect van meertaligheid op de taalontwikkeling van deze leerlingen.

De algemene vertragingstheorie veronderstelt dat leerlingen met een specifiek taalleerprobleem taal in het algemeen minder snel kunnen verwerken. Doordat deze leerlingen meer tijd nodig hebben bij het verwerken van taal raakt hun systeem als het ware overbelast. Meertalige kinderen zouden daar meer last van hebben, omdat ze twee keer zoveel taal te verwerken krijgen. Deze theorie sluit aan bij de eerdere genoemde ideeën over negatieve invloeden van meertaligheid bij deze groep.

De specifieke taalverwerkingstheorie veronderstelt daarentegen dat deze leerlingen problemen hebben met de toegang tot en het verwerken van bepaalde complexe begrippen en grammaticale structuren. Als gevolg van deze problemen verloopt de taalontwikkeling van deze leerlingen trager, maar het is geen kwestie van overbelasting. Volgens deze theorie kun je verwachten dat er geen negatief effect is van meertaligheid op de taalontwikkeling van deze leerlingen.

Paradis laat zien, aan de hand van een aantal onderzoeken, dat de tweede theorie aannemelijker is en dat meertaligheid geen negatief effect heeft op de taalontwikkeling van kinderen met specifiek taalleerprobleem.

Paradis richt haar onderzoeken op grammaticale structuren, zoals plaats en vorm van bepaalde persoonlijke voornaamwoorden en de vervoeging van werkwoorden. Daarbij gaat het zowel om het leren van nieuwe structuren als om het gebruik (al dan niet met fouten) van bekende structuren. In de onderzoeken worden Canadese eentalige kinderen met een taalleerprobleem vergeleken met meertalige kinderen met een taalleerprobleem. Hieruit bleek dat beide groepen met dezelfde snelheid en volgens dezelfde patronen presteerden. In sommige gevallen waren problemen met een grammaticale structuur meer taalspecifiek (kwamen wel voor in het Frans en niet in het Engels) en presteerden meertalige kinderen beter dan eentaligen.

Deze resultaten gelden overigens voor kinderen die van huis uit meertalig opgroeien (groep I) in het grensgebied tussen Québec en Ontario in Canada. In dit gebied zijn zowel Frans als Engels een dominante taal. Meertaligheid is daar net als in Friesland meer regel dan uitzondering. Paradis geeft ook aan dat de situatie voor kinderen met een taalleerprobleem die opgroeien met een minderheidstaal thuis en pas later in aanraking komen met een tweede taal (groep IV) wel anders is. Een klein onderzoek toont dat deze leerlingen wel een tweede

taal kunnen verwerven, maar dat het zeer langzaam gaat. Het is volgens Paradis daarom wel de vraag of het haalbaar is om deze kinderen voldoende taalaanbod te geven, zodat ze meertalig kunnen worden binnen een redelijke termijn. Meer onderzoek is hier geboden.

Ook Genesee et. al. (2004) stellen dat meertalige leerlingen met een specifiek taalleerprobleem baat bij hebben meertalig onderwijs. Het onderdrukken van een van beide talen, thuis en/of op school zal volgens deze auteurs juist een negatief effect hebben op de schoolloopbaan en de latere beroepsuitoefening in een tweetalig gebied. Voorwaarde is wel dat er veel taalaanbod in beide talen is en dat er veel ondersteuning in de dominante taal wordt geboden.

Samenvattend kun je stellen dat voor meertalige leerlingen (groep I, II en III) met taalleerproblemen de meertaligheid en meertalig onderwijs geen overbelasting veroorzaken. Een meertalige benadering zal net als bij normaal lerende meertalige kinderen positief werken. Wel is ook hier veel ondersteuning in de dominante taal geboden en ook het testen van taalproblemen kan (indien mogelijk) het best in de dominante taal gebeuren. Voor eentalige leerlingen (groep IV) met taalleerproblemen heeft een meertalige aanpak ook geen negatieve gevolgen, maar de tweede taal ontwikkeld zich wel heel erg langzaam. Het is de vraag of het ontwikkelen van meertaligheid voor deze groep wel haalbaar is.

6 Meertaligheid en NAH

School Lyndensteyn begeleidt ook leerlingen die te maken hebben met een niet aangeboren hersenbeschadiging (NAH) als gevolg van een ongeval of ander trauma. In het onderstaande wordt bekeken wat meertaligheid of meertalig onderwijs betekent voor leerlingen met NAH. Veel literatuur over NAH en meertaligheid heeft betrekking op individuele oudere personen. Er is relatief weinig onderzoek gedaan naar kinderen met NAH die nog bezig zijn om meer dan één taal te verwerven. De bevindingen moeten daarom met de enig voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. De bevindingen uit de voorgaande secties zullen echter ook deels opgaan voor leerlingen met NAH.

Bij NAH kunnen twee soorten gevolgen worden onderscheiden met betrekking tot de taalvaardigheid. In de eerste plaats kan letsel in de specifieke taalgebieden in de hersenen leiden tot een vorm van taalverlies. Dat kan gaan om bepaalde delen van het taalverwerking- en taalproductiesysteem, zodat er bijvoorbeeld problemen ontstaan bij het verwerken van grammaticale structuren. Voor deze leerlingen gelden (wellicht tijdelijk) dezelfde zaken als voor andere leerlingen met specifieke taalleerproblemen. Ook kan het zijn dat meertaligen met NAH een van beide talen geheel verliezen. Bij deze groep wordt geprobeerd telkens weer een 'stukje taal' terug te krijgen. Meestal wordt geprobeerd om bij meertaligen met NAH beide talen te activeren, omdat ze elkaar kunnen versterken. Marrero (2002) stelt in dit verband dat bij meertaligen met hersentrauma het belangrijk kan zijn hen meertalig te benaderen. Het gebruik van slechts een taal zou ertoe leiden dat bepaalde intra-psychische of affectieve processen in de hersenen niet geactiveerd worden. Zo kun je je voorstellen dat de vraag "Ben je boos?" bij een leerling met het Fries als dominante taal mogelijk zelfs weinig emotie oproept, terwijl de vraag "Bist lulk?" wel toegang geeft tot de emoties van de leerling.

Ook bij kinderen waarbij de locatie van het trauma niet direct in een van de specifieke taalgebieden is gelegen kunnen er effecten zijn op de taalvaardigheid. Het gaat daarbij om problemen met de concentratie, het onthouden van nieuwe informatie (geheugenproblemen), impulsiviteit en vermoeidheid. Ouders vinden dat hun kind trager, angstiger, emotioneler en geïrriteerder is, dat het weinig initiatief neemt en de taal niet goed begrijpt. Bovendien vinden zij dat hun kind sociale situaties minder goed kan inschatten (Rasquin et.al., 2008). Leerkrachten zien dat het kind meer problemen heeft als het twee dingen tegelijkertijd moet doen. Ook hebben de kinderen moeite met switchen van taken en vinden ze het plannen en organiseren van het schoolwerk soms moeilijk. Daarnaast vinden leerkrachten het kind soms neerslachtig. Deze factoren kunnen indirect negatieve effecten hebben op het tempo waarmee de leerling een tweede taal verwerft. Gebrek aan initiatief en het minder goed kunnen inschatten van sociale situaties kunnen leiden tot een beperkter taalaanbod. Concentratie- en geheugenproblemen kunnen ervoor zorgen dat het taalaanbod moeilijker verwerkt kan worden. Bovendien kunnen vermoeidheid en emotionele problemen een negatief effect hebben op de motivatie van de leerling om de talen te verwerven. Voor leerlingen die voor de hersenbeschadiging meertalig waren, kan het betekenen dat het switchen tussen talen meer moeite kost. Hier is echter zover wij konden nagaan, geen onderzoek naar gedaan.

Naast deze effecten hebben veel mensen na een hersentrauma woordvindproblemen (Hough, 2008). Leblanc e.a. (2006) hebben onderzoek gedaan onder volwassenen met NAH. Zij stellen dat het ontwikkelingsniveau voor het hersenletsel en de ernst van het hersenletsel in hoge mate de ernst en intensiteit van latere taalproblemen voorspellen. Lager opgeleiden hebben een grotere kans om problemen te ondervinden bij naamgeving, auditief begrip, verbaal redeneren en verbale taalbeheersing. Leblanc e.a. geven als verklaring dat hoger opgeleiden een grotere woordenschat hadden en dat hun leesvaardigheid verder hadden ontwikkeld. Daarom lijkt het van belang voor School Lyndensteyn om bij leerlingen met NAH informatie in te winnen over de taalontwikkeling voor het trauma.

Daarnaast vinden de auteurs een sterke relatie tussen de ernst van het trauma en woordvindproblemen, auditief begrip, verbaal redeneren en het benoemen van semantische categorieën (indelen van woorden in groepen op basis van betekenis) in de periode kort na het trauma. Er worden echter volgens deze auteurs in de literatuur onvoldoende aanknopingspunten gevonden die wijzen op een lange termijn effect van NAH op cognitief en communicatief functioneren van de betrokkene. Leblanc e.a. concluderen dat patiënten met een milde vorm van NAH met name in de beginperiode veel cognitieve- en taalproblemen

hebben, maar dat deze verschijnselen bij deze groep patiënten meestal binnen drie tot twaalf maanden verdwijnen.

Samenvattend. Voor alle meertalige leerlingen (groep I,II en III) met NAH is het van belang dat ze meertalig worden benaderd. De taalontwikkeling voor het trauma en de ernst van het trauma hebben invloed op taaltaken na het trauma. Effecten op cognitief en communicatief functioneren zijn vaak van tijdelijke aard.

Voor eentalige leerlingen die een (ernstig) trauma hebben in een van de specifieke taalgebieden zal het lastig zijn om een tweede taal aan te leren. Hiervoor gelden dezelfde zaken als beschreven bij leerlingen met taalleerproblemen. Andere factoren als concentratieproblemen, geheugenproblemen, gebrek aan initiatief en emotionele problemen kunnen ook negatieve effecten hebben op de taalontwikkeling van zowel eentalige als meertalige leerlingen. Eentalige patiënten met een milde vorm van NAH zullen waarschijnlijk de tweede taal als gevolg van de indirecte factoren in eerste instantie niet snel verwerven, maar na verloop van tijd zullen de indirecte effecten afnemen. Voor deze groep gelden vermoedelijk dezelfde voorwaarden als voor de leerlingen met leerproblemen.

7 Conclusies en aanbevelingen

Uit dit literatuuronderzoek blijkt eens te meer dat het omgaan met meertaligheid een zaak is van maatwerk, waarbij met veel factoren rekening gehouden dient te worden.

In het algemeen kan worden gesteld dat het succesvol ontwikkelen van meertaligheid afhankelijk is van:

- de hoeveelheid en de rijkdom van het taalaanbod in beide talen
- het beheersingsniveau van de eerste taal en
- de motivatie van kinderen en omgeving om beide talen te leren

Deze factoren zal de school van individuele leerlingen in kaart moeten brengen om te kunnen bepalen waarmee elke leerling het beste geholpen is en wat er haalbaar is voor de leerling.

In het geval van meertalige leerlingen is het goed mogelijk en wenselijk om leerlingen meertalig te benaderen. Dat geldt zowel voor normaal lerende leerlingen als voor leerlingen met leerproblemen, specifieke taalleerproblemen en NAH. Voor de cognitieve ontwikkeling van deze leerlingen is het zelfs aan te raden om het onderwijs meertalig aan te bieden. Er zijn echter wel een aantal belangrijke voorwaarden waaraan moet worden voldaan:

- De leerling moet bij sequentiële meertaligheid de eerste taal goed beheersen.
- De leerkrachten moeten daar waar nodig is, de leerlingen ondersteunen in de dominante taal van de leerlingen.
- De leerkrachten/begeleiders moeten beide talen voldoende goed beheersen om goed met de leerlingen te communiceren.

Eentalige leerlingen zullen vermoedelijk geen problemen ondervinden van meertalig onderwijs mits het onderwijs en de communicatie met de leerling voldoende ondersteund wordt in de moedertaal. Dit geldt zowel voor normaal lerende leerlingen als leerlingen met leerproblemen, taalleerproblemen of NAH. Er is geen bewijs gevonden voor een mogelijke overbelasting van deze leerlingen door het aanbod van meer talen. Wel is het de vraag in hoeverre en in welke mate een meertalige ontwikkeling haalbaar is, met name voor kinderen met taalleerproblemen en kinderen met NAH waarbij de taalgebieden in de hersenen beschadigd zijn.

7.1 Discussiepunten

- Is welke gevallen is het wenselijk en haalbaar om eentalige leerlingen meertalig te maken? Hoe kun je differentiëren in de mate van meertaligheid?
- Kunnen leerkrachten in beide talen ondersteunen?
- Hoe geef je aandacht aan beide talen bij alle vakken?
- Is er sprake van misverstanden over meertaligheid bij leerkrachten en ouders en hoe bestrijd je die?

8 Geraadpleegde literatuur

Archibald, J., Roy, S., Harmel, S., Jesney, K., Dewey, E., Moisik, S., et al. (2006). *A Review of the Literature on Second Language Learning*. 2nd Edition: Online Submission.

Baca, L.M. & Cervantes H.T. (1991). *LD In-Depth: Bilingual Special Education*.

Bedore, L.M. , E.D. Peña (2008) Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice International In: *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, 1, 1-29

Bournot-Trites, M. & U. Tellowitz. (2002). *Report of Current Research on the Effects of Second Language Learning on First Language Literacy Skills*.

Burkhardt Montanari, E. & Aarssen, J (2004) *Hoe kinderen meertalig opgroeien*

Candelaria-Greene, J. (1996). *A Paradigm for Bilingual Special Education in the USA: Lessons from Kenya*.

Cummins, J. (1976). *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of the research findings and explanatory hypotheses*. Working papers on Bilingualism 9: 1-43. Toronto: Ontario Institute for Policy Studies.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters 6.

Cummins, J. (1989). A Theoretical Framework for Bilingual Special Education. *Exceptional Children* 56, 2, pp. 111–119.

Cummins, J. & M. Swain. (1986). *Bilingualism in Education*. London, England: Longman.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Serie: Bilingual education and bilingualism, 23. Serie eds: N. Hornberger en C. Baker. Clevedon: Multilingual Matters.

Fradd, S. H. and V. I. Correa. (1989). *Hispanic Students at Risk: Do We Abdicate or Advocate?*

Fred Genesee, Johanne Paradis and Martha B. Crago (2004) *Dual language development and disorders : a handbook on bilingualism and second language learning*.

Genesee, F., Paradis, J., Crago, M.B., (2004) Assessment and intervention for children with dual language disorders. In: Genesee, F., Paradis, J., Crago, M.B., *Dual language development & disorders. A handbook on bilingualism & second language learning*. Paul H. Brookes Publishing Company.

Gersten, R. and J. Woodward. (1994). *The Language-minority Student and Special Education: Issues, Trends and Paradoxes*.

Hough, Strauss M (2008). Word retrieval failure episodes after traumatic brain injury. *Aphasiology*, 22:6,644 – 654

Hux, K, Marquardt, J, Skinner, S. & Bond, V (1999) Special education services provided to students with and without parental reports of traumatic brain injury. *Brain Injury*, 1999, VOL. 13, NO. 6, 447 - 455

Leblanc, J., DeGuise, E.,Feyz, M. & Lamoureux (2006) Early prediction of language impairment following traumatic brain injury. *Brain Injury*, December 2006; 20(13–14): 1391–1401

Lisa M. Bedore and Elizabeth D. Peña (2008) Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. In: *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* Vol. 11, No. 1

Maldonado, J.A. (1994). *Bilingual Special Education: Specific Learning Disabilities in Language and Reading*.

Marrero, M. Z., Golden, C. J. & Espe-Pfeifer, P. (2002) Bilingualism, brain injury, and recovery. Implications for understanding the bilingual and for therapy. *Clinical Psychology Review* 22 (2002) 463–478

Miles, C. (1996). *Bilingual Children in Special Education: Acquisition of Language and Culture by British Pakistani Children Attending a School for Pupils with Severe Learning Difficulties*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED410725) Retrieved September, 2008, from ERIC database.

Ortiz, A. (2001). *English Language Learners with Special Needs: Effective Instructional Strategies*.

Paneque, O., M. & Barbetta, P.M.. (2006). A Study of Teacher Efficacy of Special Education Teachers of English Language Learners with Disabilities. *Bilingual Research Journal* 30, no. 1: 171-193.

Paradis, J. (2007) Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics* 28, 551–564

Paradis, J. (2004). *Grammatical Morphology in Children Learning English as a Second Language: Implications of Similarities with Specific Language Impairment*.

Paradis, J. (2004). *The relevance of specific language impairment in understanding the role of transfer in second language acquisition*.

Rasquin, Sascha M.C., Ritzen W.J.M., Winkens, I., Van Heugten, C. M. (2008) Signaleringslijst voor gevolgen na Niet Aangeboren Hersenletsel bij kinderen en jongeren. In: *Vilans Nieuwsbrief* No. 7

Shyyan, V., Thurlow, M., & Liu, K. (2005). *Student perceptions of instructional strategies: Voices of English language learners with disabilities* (ELLs with Disabilities Report 11). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Education and Out comes

Stellingwerf, B.P., M. Pulles en F. Dusseljee (2004), *Kansen in het graan: Rapportage Kansrijk Oost-Groningen*, Rijksuniversiteit Groningen.